



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Zrozumieć muzykę : ruch w edukacji dziecka

Author: Ewa Bogdanowicz, Grażyna Durlow

Citation style: Bogdanowicz Ewa, Durlow Grażyna. (2014). Zrozumieć muzykę : ruch w edukacji dziecka. "Studia Artystyczne" (2014, nr 1, s. 117-123).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Zrozumieć muzykę - ruch w edukacji dziecka

Sztuka jest w zasięgu wszystkich tych,
którzy w dążeniu do piękna i harmonii są w stanie
połączyć swe sensoryczne sposoby spostrzegania

Emil Jaques-Dalcroze

Muzyka zajmuje w życiu człowieka niezwykle ważne miejsce, wzbogacając je, nadając mu piękno, głębię i intensywność, prowokując przeżycia, inicjując wrażenia estetyczne, ucząc, wychowując, wspierając. Niegdyś jej znajomość była nieodłączną częścią wykształcenia ogólnego, ale dzisiaj – o czym pisze Nikolaus Harnoncourt – choć muzyka jest niemal w zasięgu ręki, to często stanowi „jedynie ornament pozwalający zapełnić puste wieczory wizytami w operze czy filharmonii, przystrajający oficjalne uroczystości, czy też – przy wydatnej pomocy radia – wypierający i ożywiający ciszę domowej samotności. Stąd bierze się ów paradoks, że wokół rozbrzmiewa zdecydowanie więcej muzyki niż niegdyś (otacza nas prawie bez przerwy), ale nie ma ona dla naszego życia żadnego znaczenia, pozostaje tylko »miłą ozdóbką«”¹. Muzyka – wierna towarzysząca człowiekowi – choć jest dlań oczywistą i stałą wartością, w pewnym sensie stała się w naszych czasach „bezznaczeniowa”, nieważna, co ma swe źródło w często bezrefleksyjnym podejściu do niej, a także w zaledwie słyszeniu jej (czyli tylko odbiorze wrażenia dźwiękowych), a nie słuchaniu (rozumianym jako zwracanie uwagi, zaciekawienie i rozumienie tego, co się słyszy). Czy więc tworzona, czy też odbierana – muzyka potrzebuje zainteresowania, przeżywania, zrozumienia, chęci kontaktu z nią, istnienia w człowieku swoistej żarliwej jej potrzeby, o której Witold Lutosławski mówił, iż „jest tak ściśle związana z ludzkością od początku jej dziejów; jest tak istotnym jej atrybutem, iż zanik sztuki można sobie wyobrazić tylko razem z zanikiem samej ludzkości”². Muzyka potrzebuje przygotowanego do spotkania z nią człowieka, wyposażonego w wiedzę, umiejętności, wrażliwość, świadomość znaczenia muzyki w ludzkim życiu, prezentującego wobec niej postawę szacunku.

Niepowtarzalną rolę w drodze do nadania muzyce znaczącej rangi, w drodze do jej poznania i zrozumienia odgrywa edukacja muzyczna. Warto ją rozpocząć możliwie wcześnie, zważywszy, iż małe dziecko wyka-

zuje szczególną podatność i wrażliwość na bodźce otaczającego świata, dostrzega piękno – nie tylko w sztuce, lecz także w swoim środowisku. Kontakt z muzyką daje dziecku możliwość realizacji potrzeby ekspresji i wyrażania się za pomocą języka muzyki; on zaś ułatwia, pomaga i sprzyja eksponowaniu własnych doznań, przeżyć, emocji. Kształcenie i wychowanie przez sztukę (w tym przez muzykę) – a Wiesława Aleksandra Sacher mówi wręcz o kształceniu i wychowaniu muzyką (tłumacząc tak ujęte pojęcie muzyki możliwością stosowania jej jako narzędzia wprowadzania zamierzonych zmian zarówno w kształtowaniu dyspozycji umysłowych, zachowań, poszerzania wiedzy, jak i wspierającego rozwój emocjonalny i społeczny dziecka)³ – powinno być procesem systematycznego poznawania i uprawiania się przez dziecko w rozumieniu muzyki w całości kształcie jej znaczeń i związków. To bardzo ważne kwestie, bo współczesny świat oferuje młodemu człowiekowi wiele możliwości spędzania czasu, często są one atrakcyjniejsze i łatwiejsze niż uczenie się „krok po kroku”, konsekwentnie, cierpliwie, czasem długo, bo miesiącami, a nawet latami. Coraz trudniej oddzielić piękno od brzydoty, to, co ma wysoką wartość, od czegoś, co mierne, profesjonalizm od amatorszczyzny. Dzisiaj człowiek chętniej wchodzi w niewymagającą od niego wysiłku rolę biernego odbiorcy niż w rolę odbiorcy świadomego treści i wartości przekazu kulturowego, także muzycznego, lub w rolę twórcy. Muzyka zamiast łączyć – izoluje, oddala od społeczności, choćby wtedy, gdy dziecko słucha jej ze słuchawkami na uszach, w samotności – często po to, by zagłuszyć myśli, nagromadzone emocje. Obecność muzyki w procesie edukacji realizowanym na różnych poziomach kształcenia ogólnokształcącego jest coraz mniejsza, a jej rola jest coraz bardziej ignorowana (należy jednak pamiętać o wyjątkowym miejscu i randze muzyki w profesjonalnym kształceniu artystycznym – muzyków, aktorów, tancerzy). Muzyka to nie tylko piękno, ale – co szczególnie istotne z perspektywy miejsca muzyki w edukacji – to wychowywanie i kształcenie, które według Beaty Mazepy-Domagały powinno zmierzać do:

- „wprowadzania dziecka w świat wartości sztuki i ułatwiania rozumienia języka sztuki,
- aktywizowania dziecka w procesie odbioru wytworów sztuki,
- zachęcania dziecka do samorodnej twórczości artystycznej”⁴.

Istotną rolę w edukacji muzycznej dziecka należy przypisać różnego rodzaju działaniom ruchowym (wszak kontakt człowieka ze światem odbywa się poprzez ciało ludzkie), które nie tylko mogą być odzwierciedleniem jego indywidualnej wrażliwości na muzykę, lecz także sprzyjają jej rozumieniu oraz umożliwiają bardziej

wnikliwe i świadome odbieranie muzyki, a także pozwalają na wszechstronny rozwój (jedność umysłu i ciała): poznawczy (w tym również muzyczny), ruchowy, społeczny, emocjonalny. Dziecko poznaje świat (także świat sztuki) w nieustannym pragnieniu, by działać – eksploruje go i doświadcza przede wszystkim dlatego, że jest w ruchu, bo jest on dla niego naturalną potrzebą – np. sięga po coś, czego chce lub przenosi się z miejsca na miejsce. Największą ilość doznań ruchowych powinno się dziecku zagwarantować w czasie od narodzin do siódmego roku życia, bo każdy ruch – choćby najmniejszy – prowokuje komórki nerwowe do tworzenia większej ilości połączeń między neuronami oraz do ich utrwalania. To właśnie wtedy „mózg najszybciej i bez wysiłku wchłania informacje”⁵. Zarówno przypadkowe, jak i odruchowe ruchy samego dziecka, a także bardziej celowe ruchy ze strony jego otoczenia przyczyniają się do bardzo silnej stymulacji zmysłowej⁶. Gdyby z działań ruchowych dziecka wykluczyć muzykę, to będą one pobudzać przede wszystkim jego zmysł kinestetyczny i zmysł dotyku, ale gdy nadać aktywności ruchowej jakość muzyczną, to dziecko może mieć możliwość bardziej wszechstronnego rozwoju. Warto podkreślić, że niemal dla wszystkich dzieci charakterystyczne są reakcje motoryczne na muzykę, np.: dzieci kołyszają się przy muzyce lub mowie w trójiarze, klaszczą miarowo lub też maszerują, słysząc muzykę lub mowę w metrum parzystym⁷. Dzięki odpowiednio ukierunkowanym zadaniom muzyczno-ruchowym już czteroletnie dziecko np.: koncentruje się na słuchaniu muzyki (szczególnie, gdy połączona jest z aktywną zabawą ruchową), ma umiejętność postrzegania formy i wyrazu w muzyce oraz potrafi wykonać skoordynowane czynności w wyznaczonym metrum i rytmie. Natomiast sześciolatnie dziecko m.in.: rozróżnia czas trwania dźwięku, reaguje na zmiany w zakresie metrum, ma zdolność utrzymywania tempa, potrafi zareagować na współbrzmienia jedno-, dwu- lub wielogłosowe. Reakcje ruchowe, jakie zauważamy u małego dziecka, przyjmują często postać improwizacji ruchowych, a także swobodnego, a czasem bardziej uporządkowanego tańca.

Taki rodzaj ekspresji dziecięcej, będącej wynikiem skorelowanych działań muzyczno-ruchowych, jest obecny w wykorzystywanych współcześnie metodach, systemach, programach. Niektóre z nich mają swój początek w XX wieku i nawet dzisiaj nie tracą nic ze swojej aktualności i wartości, sprzyjają bowiem niezwykle wszechstronnemu rozwojowi dziecka, czyli obok celów muzycznych równie ważne są w nich cele ogólnorozwojowe, wychowawcze, terapeutyczne.

Dość wspomnieć system Carla Orffa (1895–1982), wyrastający z tradycji postępowej pedagogiki, i przekona-

nia jego twórcy o potrzebie powszechności sztuki, nawiązujący do starogreckiej idei wychowania, pedagogicznych założeń Johanna Heinricha Pestalozziego i pedagogiki twórczości oraz do spojrzenia na etapy rozwoju dziecka, a następnie rozwoju dorosłego człowieka jak na podobne do rozwoju ludzkiej kultury (ontogeneza jest skróconym przebiegiem filogenezy)⁸. Wszelkie działania (z niezwykle ważną rolą improwizacji) prowadzone w oparciu o system Orffa wyrastają z synkretycznej zabawy muzycznej, na którą składają się ruch, gest, taniec, muzyka i słowo. Z zabawy słowem rodzą się rytm, artykulacja i brzmienie, wzbogacane śpiewem, grą na instrumentach perkusyjnych i ruchem – swobodnym, pozostającym w bliskim związku z wewnętrznym nastrojem dziecka, z jego wyobraźnią. Im dziecko jest starsze, im bogatsze są jego doświadczenia i umiejętności, tym ruch staje się bardziej urozmaicony, bogatszy, artystyczny. W systemie Orffa ruch rodzi muzykę, jest jej początkiem i powodem do jej zaistnienia.

Niezwykle wszechstronna, bo równocześnie uaktywniająca sferę intelektualną, psychiczną i fizyczną człowieka, jest metoda rytmiki Emila Jaques-Dalcroze’a (1865–1959) – dziedzina pedagogiczno-artystyczna doceniana dzisiaj za swoją otwartość, nowoczesność i wieloaspektowość. Wyrosła z ruchu Nowego Wychowania i związanych z nim nurtów, przywiązujących uwagę do polisensorycznego zdobywania i rozszerzania doświadczeń przez dziecko, kładących nacisk na jego aktywność, spontaniczność i żywiołowość (John Dewey, Henri Bergson, Maria Montessori)⁹. Nie bez znaczenia jest fakt pozostawania rytmiki w bliskim związku z filozofią i kulturą grecką oraz ze sztuką sceniczną. Metodę tworzą trzy ogniwa, angażujące różne rodzaje aktywności dziecka (słuchową, ruchowo-przestrzenną, intelektualną i emocjonalną): rytmika (droga do zrozumienia muzyki, wspomagająca rozwój psychomotoryczny dziecka), solfeż (kształcenie słuchu wewnętrznego, melodycznego, harmonicznego, barwowego z równoczesnym usprawnianiem koordynacji słuchowo-ruchowej) i improwizacja (inspiracja do aktywności, twórczego działania i współtworzenia zadań). Muzyka w metodzie Jaques-Dalcroze’a jest inspiracją, swoistym bodźcem do wszelkich działań ruchowych, wpływa na ich przebieg; ruch natomiast pozostaje w ścisłym związku z muzyką i jej elementami. Ważnymi aspektami rytmiki są: czas i przestrzeń (co jest spójne z założeniami systemu analizy ruchu Rudolfa Labana), a także związane z nimi – i wynikające z ruchu – zależności. Ruch powstaje w przestrzeni (kinesfera i przestrzeń doświadczalna) oraz w określonym czasie, a ten determinowany jest przez rytm i agogikę, jakość ruchu uwzględnia zaś pozostałe elementy muzyki (melodykę, harmonikę, dynamikę, artykulację, kolorystykę)¹⁰.

Bardzo ważne w metodzie rytmiki jest to, by ruch był naturalny i ekspresyjny. Czym zatem jest metoda rytmiki? Według Barbary Ostrowskiej i Marceliny Paniuty jest „działaniem zmierzającym do zrozumienia muzyki, reakcją na dźwięki, tym samym jest usiłowaniem indywidualnego wyrażenia siebie. Jest przeniesieniem czasowo ujętego pochodłu dźwięków na materialną płaszczyznę ruchu. Jest próbą uchwycenia w abstrakcyjności dźwięku czegoś, co można by skonkretyzować, a więc nadaniem kolorytowi, dynamice, emocjonalności, czy wreszcie formie utworu muzycznego ruchowego kształtu”¹¹.

Różnorodna aktywność muzyczno-ruchowa zajmowała ważne miejsce w działalności pedagogicznej Mimi Scheiblauder (1891–1968), która uważała, że muzyka i każdy z jej elementów mają w sobie wartość nie tylko muzyczną, ale przede wszystkim wychowawczą i w ściśle określony sposób wpływają na człowieka. Głównym przedmiotem jej zainteresowań było wsparcie rozwoju dzieci z zaburzeniami w zakresie koncentracji i niepewnością ruchową, dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, dzieci z uszkodzeniami w zakresie słuchu lub wzroku. Scheiblauder wyrażała przekonanie, że każde dziecko jest zdolne do rozwoju, a każdy ruch służy rozwojowi dziecka (to dzięki niemu dziecko zdobywa nie tylko zręczność fizyczną, lecz także rozwija swoje umysłowe zdolności), a jeżeli – co niezwykle ważne – będzie on dokładny i rytmiczny dotarcie do dźwięku, zrozumienie muzyki staną się możliwe. Istotą działań Scheiblauder były (podobnie jak w rytmice Jaques-Dalcroze’a): poczucie ładu, staranność, ostrożność, koordynacja, twórcza wyobraźnia oraz zdolności społeczne¹². Warto przypomnieć także o swoistym postulatcie uczennicy Jaques-Dalcroze’a, by wszelkie pojęcia, wiedzę o sobie i otoczeniu dziecko mogło zdobywać możliwie wszystkimi zmysłami – to, jej zdaniem, było o tyle ważne, że współczesny świat, jego szalone tempo odebrały dziecku możliwość harmonijnego przyswajania i przetwarzania bodźców. Gdyby zdarzyło się, że dziecko czegoś nie chce, zadaniem nauczyciela jest dowiedzieć się, czego ono pragnie, bo wychowywanie jest wskazywaniem, a nie rozkazywaniem. Scheiblauder była wierna ustalonej kolejności działań (zgodnie z założeniami twórcy metody rytmiki) jako koniecznej zasadzie życia dziecka: przeżyć – poznać – nazwać¹³.

Z całą pewnością zauważenia wymagają także – istotne z perspektywy możliwości ich zastosowania w muzyczno-ruchowych działaniach edukacyjnych – dążenia zasłużonych dla ruchu i tańca teoretyków, choreografów i tancerzy (pozostające zresztą w bliskim związku z metodą rytmiki Jaques-Dalcroze’a).

François Delsarte (1811–1871) podjął się analizy ciała ludzkiego i jego komunikatywności jako aspektów priorytetowych zwłaszcza dla pracy scenicznej. Traktował

ruch ciała jako odzwierciedlenie stanów duszy i umiejscawiał go w obszarze trzech dróg ludzkiej wypowiedzi: obok słowa, będącego wyrazem umysłu, i dźwięku rozumianego jako wyraz uczucia. Na uwagę zasługuje spojrzenie Delsarte’a na ruch, przejawiające się w idei ruchu jako ekspresji o głębokim sensie (człowiecza wyrazistość jako ujawnienie najtajniejszych pierwiastków ludzkiej natury) i w ujmowaniu go w ścisłym połączeniu i wręcz zależności ze słowem i dźwiękiem¹⁴. Dokonania Delsarte’a stały się cennym źródłem dla rozwoju plastyki ruchu (a ta znajdowała się także w obszarze zainteresowań E. Jaques-Dalcroze’a).

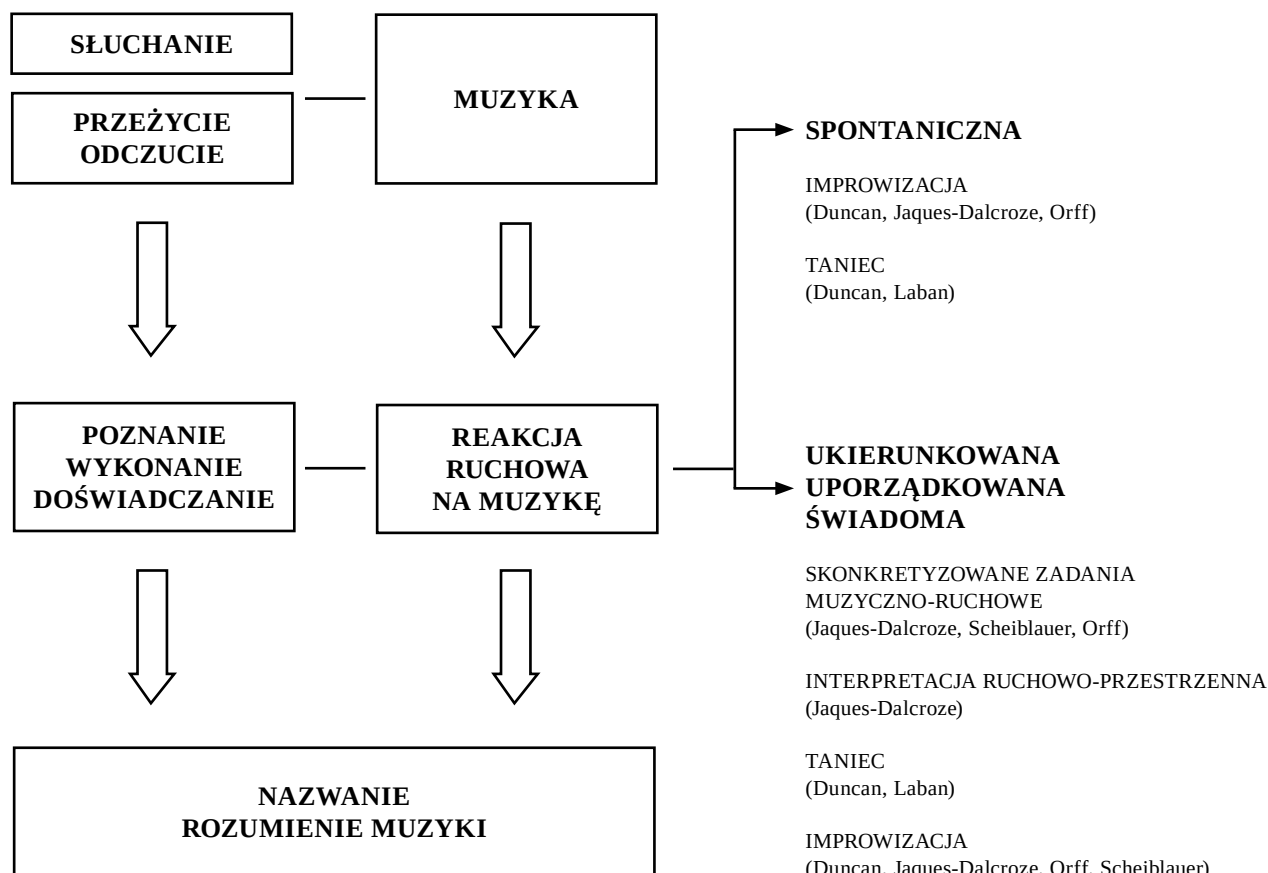
Działalność Isadory Duncan (1878–1927) miała ogromne znaczenie dla rozwoju tańca, pedagogiki ruchu i metody rytmiki. To dzięki niej taniec zmienił swoje oblicze, bo jego podstawą stał się ruch naturalny, swobodny (te cechy odnajdujemy także w podejściu do ruchu charakterystycznym dla metody rytmiki), nieskrępowany (także w ubiorze), osadzony w wewnętrznym przeżyciu tańczącego, pozostający i wynikający z bardzo bliskiej więzi z muzyką. To właśnie swoiste umuzyycznienie ruchu było charakterystyczne dla filozofii tańca preferowanego przez Duncan, bo kompozycja taneczna miała być, jej zdaniem, wiernym odpowiednikiem dzieła muzycznego (choć Jaques-Dalcroze zarzucał jej, że tańczy nie tyle muzykę, ile „pod muzykę”). Oczywiście było tu z jednej strony nawiązanie do sztuki tanecznej pielęgnowanej w starożytnej Grecji, z drugiej natomiast – do natury i przyrody¹⁵. W *Moim życiu* Duncan wielokrotnie powraca do wyznawanych przez siebie idei: „Dzieci są zawsze przebrane w luźne i wdzięczne draperie, podczas uprawiania sportów, na boisku, w czasie przechadzek po lesie; skaczą, biegają w sposób naturalny, aż nauczą się wyrażać same siebie ruchem tak swobodnie, jak inni wypowiadają się w mowie lub śpiewie. Ich studia nie powinny jednak ograniczać się do form sztuki, lecz przede wszystkim powinny wypływać z form ruchu w przyrodzie. Ruchy chmur na wietrze, kołysanie się drzew, lot ptaków, drżenie liści, wszystko to winno mieć dla nich szczególne znaczenie, [...] każda cząstka ich giętkiego, wyćwiczonego ciała odpowie na melodię przyrody i będzie śpiewać razem z nią”¹⁶.

Rudolf Laban (1879–1959) korzystając z doświadczeń swoich wielkich poprzedników (Delsarte’a, Jaques-Dalcroze’a, Duncan), poświęcił się badaniom nad motoryką człowieka, prawami biologicznymi, mechanicznymi i psychologicznymi, determinującymi nie tylko ruch taneczny czy gimnastyczny, lecz także np. ruch robotnika podczas pracy, ruch sportowca. Stworzył własną teorię ruchu, według której fizjologia ruchu wynika z praw rządzących koordynacją czynności kory mózgowej, układu nerwowego i mięśniowego w trakcie działań

ruchowych. W swojej teorii odwoływał się do praw mechaniki: statyki, kinetyki i dynamiki, wyodrębniając kluczowe dla ruchu składniki: energię (czyli produkowaną przez mięśnie siłę), czas (rytm i tempo) oraz przestrzeń (obszar poruszania się ciała). Efektem poszukiwań i eksperymentów Labana stał się zaproponowany przez niego system notacji ruchu – tzw. kinetografia, mająca szczególne znaczenie w zapisywaniu formalnej struktury tańca. Filozofia Labana opierała się na przekonaniu o nierozdzielnej jedności ludzkiego ciała i umysłu: „Nie możemy zignorować faktu, że człowiek jest częścią przyrody i że – w idealnym ujęciu – podlega prawom natury, o czym pamiętano w złotych czasach starożytnej Grecji, kiedy całą edukację dzielono na dwie kategorie: na »muzykę« i »gimnastykę«, kładąc nacisk na związek między kulturą umysłu a kulturą ciała. Związek ten – tak oczywisty – sprawia, że sztuka ruchu jest dziedziną spójną i logiczną”¹⁷. Po pewnym czasie Laban rozpoczął swoistą walkę o uznanie tańca jako samodzielnej formy artystycznej, tym samym przeciwstawiając się eksponowanej przez Duncan, innych tancerzy oraz przez Jaques-Dalcroze’a zasadzie, że ruch rodzi się z muzyki. System analizy ruchu Labana warto jednak docenić w perspektywie metody Jaques-Dalcroze’a, bo gdy go uwzględnić w rytmice, pozwala ruch powstały pod wpływem muzyki usystematyzować, uzasadnić i lepiej go sobie uświadomić.

Omówione wybrane metody i systemy pozwalają żywić przekonanie, że działania prowadzone w obszarze edukacji muzycznej dziecka – zważywszy na jego autentyczne potrzeby, możliwości i zainteresowania – jest wielce wskazanym opierać na ruchu. Z jednej strony sięgać można zatem po metody czysto muzyczne (Orff, Jaques-Dalcroze), z drugiej – znakomitym źródłem inspiracji mogą być dokonania na gruncie ruchu i tańca, np. Labanowskie studium czasu i przestrzeni wykorzystywane jest w rytmice. Zadania ruchowe mogą być powodem do tworzenia muzyki, ale przede wszystkim to muzyka powinna być inspiracją i początkiem ruchu.

Opierając się na Dalcroze’owskich założeniach, że praktyka powinna poprzedzać teorię, a jednocześnie w myśl zasadnego metodycznego postępowania (słuchanie – odczuwanie – poznanie – nazwanie), wydaje się wielce sensowne wykorzystanie w celu uwrażliwiania dziecka na muzykę i umożliwienia mu jej rozumienia tego właśnie toku oddziaływania – zwłaszcza w przypadku pracy z dzieckiem. Zauważyć tylko należy, że nie przekreśla to wartości tych zadań, w których ruch jest „pierwszy” (przed muzyką – jak choćby w systemie Orffa) i wynika z naturalnej potrzeby dziecka. W metodzie Jaques-Dalcroze’a szczególne miejsce zajmuje improwizacja fortepianowa, która daje niepowtarzalną możliwość podążania za ruchem dziecka (np. chwilowe



Schemat 1. Proces zdobywania wiedzy i umiejętności prowadzących do rozumienia muzyki z wykorzystaniem działań opartych na aktywności ruchowej

Źródło: Opracowanie własne.

zawieszenie czy wręcz wstrzymanie przebiegu muzycznego lub nagle jego przyspieszenie), ale też porządkuje ruch, czyniąc go adekwatnym do muzyki. Twórca rytmiki rozumiał improwizację także jako aktywność ruchową (również wokálną i instrumentalną), mogącą przybrać charakter zarówno improwizacji spontanicznej (kiedy dziecko w niewymuszony i nieskrępowany sposób reaguje na muzykę), jak i improwizacji ukierunkowanej, czyli takiej, która wynika z pewnych założeń (np. tworzenie ruchu będącego odzwierciedleniem i wyrażeniem wybranych elementów muzyki, improwizacja ukierunkowana na współpracę w grupie).

Szczególne znaczenie mają skonkretyzowane zadania muzyczno-ruchowe, czyli takie ćwiczenia, które są podstawą rytmiki Jaques-Dalcroze'a i działań prowadzonych przez Scheiblauder. Należą do nich m.in.: ćwiczenia inhibicyjno-incytycyjne, uwrażliwiające na elementy muzyki, kształtujące koordynację oraz sprawność ruchową, wyrabiające orientację ruchowo-przestrzenną oraz organizację ruchu w przestrzeni, ćwiczenia rozwijające wyobraźnię i kreatywność. Stosując metodę rytmiki i wykorzystując charakterystyczne dla niej ćwiczenia, Scheiblauder zwracała szczególną uwagę na rozwój samokontroli, świadomości przestrzeni bliskiej i otwartej, na kształtowanie zmysłu akustyczno-wizualno-dotykowego oraz kinestetycznego¹⁸.

Interpretacje ruchowo-przestrzenne (piosenek, miniatur muzycznych) są sposobem na wyrażenie za pomocą ruchu ciała całokształtu zjawisk związanych z muzyką. Niezaprzeczalnym ich atutem jest kształcenie umiejętności współpracy w grupie i rozwijanie pamięci ruchowo-przestrzennej. Dokonując wyboru utworu do interpretacji ruchowo-przestrzennej, należy mieć świadomość, jakie elementy wypowiedzi muzycznej w nim występują, które z nich dzieci już znają, a które mają dopiero poznać, odczuć zrozumieć. W doborze muzyki warto uwzględnić stopień umuzykalnienia dzieci, ich możliwości percepcyjne oraz rozwój psychiczny, a w doborze elementów ruchowych – rozwój psychomotoryczny i emocjonalny¹⁹.

Podobne walory w edukacji muzycznej dziecka niesie z sobą wykorzystanie prostych form tanecznych, np. tańców regionalnych, tańców różnych narodów, piosenek utrzymanych w tanecznym rytmie.

Uwzględnione w niniejszym artykule metody i systemy zakładają potrzebę kształcenia ukierunkowanego na rozumienie muzyki oraz rozwój poprzez ruch. Stale są one inspiracją dla współczesnych pedagogów, tworzących nowatorskie sposoby uczenia przez muzykę i ruch, a służących harmonijnemu rozwojowi dziecka (m.in. metoda aktywnego słuchania muzyki Batti Strauss).

Z całą pewnością stwierdzić można, iż różnorodne formy aktywności muzyczno-ruchowej wprowadzane do

procesu edukacji sprzyjają rozwojowi wrażliwości muzycznej dziecka, która, zdaniem Jadwigi Uchylły-Zroski, „sprawia, że (dziecko) potrafi dostrzec w otaczającym świecie jego bogactwo i różnorodność”²⁰. Działania ruchowe opierające się na muzyce kształcą umiejętność słuchania i rozumienia muzyki oraz zjawisk w niej zawartych, a przełożenie muzyki na język ciała sprawia, że staje się ona dla dziecka równocześnie czytelna i jasna. Wartość muzyki jest dla dziecka tym większa, im intensywniejsze i bardziej osobiste są jego przeżycia i doświadczenia, wynikające z kontaktu ze sztuką²¹.

Zofia Konaszkiewicz podkreśla, że „edukacja muzyczna w sposób naturalny i bliski dziecku już od najmłodszych lat rozwija aktywność, która może być kapitałem rozwojowym na całe życie”²². Dlatego ważne jest takie sformułowanie celów edukacji muzycznej, które uwzględni możliwości, potrzeby i zainteresowania dziecka, które uczynią zeń człowieka otwartego, wrażliwego, niezależnego w myśleniu, chłonnego i nieustającego w doskonaleniu siebie i świata. Z perspektywy działań muzyczno-ruchowych wśród istotnych celów znajdują się cztery ich grupy, związane ze sferami rozwojowymi: cele poznawcze, ruchowe, społeczne i emocjonalne. Według Sacher dzięki zabawie z muzyką – a na etapie przedszkolnym jest ona spójna z ruchem – dziecko „poszerza swoje możliwości umysłowe, rozwija pamięć, uwagę i wyobraźnię, orientację w stosunkach czasowo-przestrzennych (szczególnie wtedy, gdy zajęcia muzyczne bogate są w ćwiczenia rytmiczne i ruchowe) oraz koordynację ruchowo-wzrokowo-przestrzenną; ćwiczy ponadto wiele umiejętności, które wspomagają rozwój mowy, motoryki małej i dużej, a ruch całego ciała zdyscyplinowany muzyką skutkuje akceleracją ogólnego rozwoju fizycznego. Działania edukacyjne zorientowane na tak ujęty cel będą się też przyczyniać do rozwijania uzdolnień muzycznych i muzykalności oraz do rozbudzenia zainteresowania muzyką”²³ i wreszcie także do jej zrozumienia.

Kontakt z muzyką wymaga od człowieka zatrzymania się choć na chwilę, wsłuchania się w nią, zachwycenia się i zadziwienia, poruszenia i zamyślenia nad jej pięknem, odnalezienia w niej wartości ponadczasowych i głęboko ludzkich. Dlatego tak ważna jest obecność muzyki w życiu współczesnego człowieka, dlatego tak ważne jest kształcenie i wychowanie przez muzykę, a więc „kształtowanie człowieka o otwartej postawie, wrażliwego, umiejącego w swoim życiu i postępowaniu kierować się wartościami uniwersalnymi: dobra, prawdy, piękna (czyli wartościami moralnymi, poznawczymi i estetycznymi), odnajdującego je w swoim działaniu i dorobku innych ludzi oraz mającego swój udział w tworzeniu kultury muzycznej danego społeczeństwa”²⁴.

Tylko wtedy możliwe będzie zbliżenie się do muzyki, poznanie jej i doświadczenie, tylko wtedy będzie można ją w pełni zrozumieć.

Ewa Bogdanowicz
Grażyna Durlow

Understanding music - movement in children's education

Summary

The article deals with the issues important from the perspective of a contemporary musical education in which, according to the authors of the article, there is a room for any actions allowing for getting closer to music, getting to know it, experiencing and understanding. In children's education and upbringing one should enter the world of art, both as a real and perfect world. Music have accompanied people for ages and its role as well as prestige have changed many times. Nowadays, although music is almost omnipresent, we treat it differently, that is we do not notice it, do not listen carefully to it and we do not make any efforts to understand it. That is why the attempts to make music available to children, possibly as soon as possible, are priorities not only from the point of view of a musical education, but also general one, especially upbringing. Music can be learnt in different ways, but experiencing it by means of movement seems to be most obvious, in particular when it comes to a child, its nature, needs and interests. The way a child experiences the world is exactly the way it can experience music. It was notice by outstanding pedagogues, musicians, and dancers creating methods and systems combining music and movement (C. Orff, E. Jaques-Dalcroze, F. Delsarte, I. Duncan, R. Laban), giving them a universal value and meaning thanks to the originality of assumptions. The article presents the main assumptions of selected methods basing on the authors' own long-lasting experience in working with children. Of course, it is a matter of choice if one should use one method or form compilations. What is important, however, is that a teacher could inspire him/herself from various sources to create tasks and treat well-known methods as a field of constant search. The authors present the process of gaining knowledge and skills with the use of actions based on the movement activity and aiming at leading to a fuller understanding of music by a child, taking into account a necessary subsequence of actions, namely listening, feeling, doing, understanding. They also enumerate and discuss characteristic spontaneous and oriented musical-physical actions such as improvisation, dancing, concrete musical-physical tasks and physical-spatial interpretation. The article shows the sense and peculiar efficiency of the correlation of music and movement in the area of children's upbringing and education because such purely polysensory actions equally stimulate their cognitive, physical, social and emotional development.

Keywords: music, movement, child, education

- ¹ N. HARNONCOURT: *Muzyka mową dźwięków*. Warszawa 1995, s. 7.
- ² W. LUTOSŁAWSKI: *Postscriptum*. Warszawa 1999, s. 102.
- ³ W.A. SACHER: *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków 2012, s. 163.
- ⁴ B. MAZEPA-DOMAGAŁA: *Przygotowanie dzieci w młodszych wiekach szkolnym do odbioru sztuki – próba określenia kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przyszedł ich twórcy*. W: *Dziecko i sztuka. Recepcje – edukacja – wsparcie – terapia*. Red. M. KNAPIK. Katowice 2003, s. 12.
- ⁵ B. BERNACKA: *Rytmika Emila Jaques-Dalcroze'a kluczem do umysłu dziecka*. W: *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*. Red. E. ALEKSANDROWICZ, E. WOJTYGA, M. OWCZAREK, A. SKRZYPCZAK, M. PANIUTA, J. SOBIEIRA. Łódź 2005, s. 142.
- ⁶ D. KOZIEŁŁO: *Taniec i psychoterapia*. Poznań 2002, s. 57.
- ⁷ J. STADNICKA: *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*. Warszawa 1998, s. 9.
- ⁸ M. PRZYCHODZIŃSKA: *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa 1989, s. 122.
- ⁹ E. BOGDANOWICZ, G. DURLÓW: *Rytmika w edukacji dziecka*. W: „Dysleksja. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji”. Nr 3 (8). Red. R. CZABAŁ. Gdynia 2010, s. 31.
- ¹⁰ E. BOGDANOWICZ, G. DURLÓW: *Rytmika w terapii dziecka*. W: *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*. T. 4. Red. J. UCHYŁA-ZROSKI. Katowice 2012, s. 430.
- ¹¹ B. OSTROWSKA, M. PANIUTA: *Zadania interpretacji ruchowych miniatur muzycznych – drogą do zrozumienia muzyki przez dzieci*. W: *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*. Red. B. OSTROWSKA. Łódź 2002, s. 75.
- ¹² R. KLÖPPEL, S. VLIEX: *Rytmika w wychowaniu i terapii*. Warszawa 1995, s. 11.
- ¹³ F. BRUNNER-DANUSER: *Mimi Scheiblaue – Music und Bewegung*. Zürich 1984.
- ¹⁴ W. TOMASZEWSKI: *Człowiek tańczący*. Warszawa 1991, s. 45–46.
- ¹⁵ T. MOŃKO-EJGENBERG: *U źródeł metody rytmiki*. W: „Zeszyt Naukowy XVIII”. Red. B. OSTROWSKA. Łódź 1989, s. 102–109.
- ¹⁶ I. DUNCAN: *Moje życie*. Kraków 1986, s. 191–192.
- ¹⁷ J. NEWLOVE, J. DALBY: *Laban dla wszystkich*. Warszawa 2011, s. 19.
- ¹⁸ E. BOGDANOWICZ: *Edukacyjne i terapeutyczne walory rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a w pracy z dziećmi sześciolletnimi wykazującymi symptomy nadpobudliwości psychoruchowej – skuteczność autorskiego programu zajęć*. Niepublikowana rozprawa doktorska (2012).
- ¹⁹ B. OSTROWSKA, M. PANIUTA: *Zadania interpretacji ruchowych miniatur muzycznych...*, s. 76.
- ²⁰ J. UCHYŁA-ZROSKI: *Muzyka w środowisku szkolnym dziecka*. W: *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*. T. 4. Red. J. UCHYŁA-ZROSKI. Katowice 2012, s. 277.
- ²¹ E. BOGDANOWICZ, G. DURLÓW: *Rytmika w terapii dziecka...*, s. 430.
- ²² Z. KONASZKIEWICZ: *Szkice z pedagogiki muzycznej*. Warszawa 2002, s. 7.
- ²³ W.A. SACHER: *Pedagogika muzyki...*, s. 173–174.
- ²⁴ B. RASZKE: *Aksjologiczne podstawy edukacji artystycznej (na przykładzie edukacji muzycznej)*. W: *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Red. B. ŻURAKOWSKI. Kraków 2011, s. 67.

Porozumět hudbě - pohyb ve výchově dítěte

Shrnutí

Článek je zaměřen na otázky důležité z perspektivy současného hudebního vzdělání, ve kterém je podle autorek místo pro všechny činnosti, které umožňují přiblížit se hudbě, poznat ji, prožít a pochopit. Ve vzdělávání a výchově dítěte je nutné hledat takové metody, které dítěti pomohou vstoupit do světa umění, stejně jako do reálného i dokonalého světa. Hudba provází člověka po staletí, ale její úloha, její úroveň se mnohokrát měnila. Dnes, ačkoli je hudba téměř všudypřítomná, k ní máme jiný vztah – nevšímáme si jí, nezaposloucháváme se do ní, nezatežujeme se tím, abychom jí porozuměli. Proto snahy, aby byla hudba zpřístupněna dětem, co možná nejdříve, jsou prioritní, a to nejen z hlediska hudebního vzdělání, ale také všeobecného vzdělání a zvláště výchovy. Hudbu lze učit různými způsoby, ale její procítění pomocí pohybu se zdá být nejsamozřejmější, zvláště pokud mluvíme o dítěti, jeho charakteru, potřebách, zájmech. Tak, jako dítě poznává svět, tak může poznat hudbu. Všimli si toho velcí pedagogové, hudebníci,

tanečníci, proto vytvořili metody a systémy, které v sobě spojují hudbu a pohyb (C. Orff, E. Jaques-Dalcroze, F. Delsarte, I. Duncan, R. Laban), přičemž jim dali díky originalitě předpokladů zároveň nadčasovou hodnotu a význam. V článku byly prezentovány především předpoklady vybraných metod a bylo tak učiněno na základě vlastních mnohaletých zkušeností při práci s dítětem. Samozřejmě otázkou volby zůstává, zda uplatňovat jednu metodu nebo zda vytvářet kompilace. Důležité je však to, aby učitel mohl čerpat inspiraci k vytváření úkolů z různých zdrojů, aby jemu známé metody byly pro něj polem nekonečných hledání. Autorky prezentují proces získávání znalostí a dovedností s využitím činností založených na pohybové aktivitě, které mají vést k tomu, aby dítě komplexněji porozumělo hudbě, se zřetelem na nutné následnosti činností: poslouchám – cítím – provádím – rozumím. Vyjmenovávají a hovoří také o charakteristických spontánních a řízených hudebně-pohybových činnostech, jako jsou: improvizace, tanec, konkretizované hudebně-pohybové úkoly, pohybově-prostorová interpretace. Článek poukazuje na smysl a svěbytnou efektivitu korelace hudby a pohybu v oblasti výchovy a vzdělávání dítěte, neboť takové vskutku vícesmyslové činnosti stimulují zároveň jeho kognitivní, pohybový, společenský i emocionální rozvoj.

Klíčová slova: hudba, pohyb, dítě, vzdělání